

A EDUCAÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NOS CLÁSSICOS: KARL MARX, ÉMILE DURKHEIM E JOHN DEWEY

Helton Adriano de Souza¹

Maria Inalva Galter²

SOUZA, H. A. de; GALTER, M. I. A educação e a transformação social nos clássicos: Karl Marx, Émile Durkheim e John Dewey. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 18, n. 1, p. 147-164, jan./jun. 2018.

RESUMO: Trata-se de uma revisão de literatura, surgida nas discussões da disciplina de Teorias Sociais e Educação na História Contemporânea, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE/Cascavel, permeada pela questão: A educação transforma a sociedade? Para respondê-la perquiriu-se em Favoreto (2008) como Karl Marx descreve a categoria “transformação”, em seguida, tentou-se averiguar nas concepções de Émile Durkheim, em sua obra “educação e sociologia” e de John Dewey, em “Democracia e Educação” se esse movimento era possível. Galter e Manchope (2003) contribuíram para a elucidação do texto de Durkheim. Biasotto e Galter (2016) ajudaram na leitura de Dewey. O desfecho aponta que, na concepção de Favoreto (2008) subsidiada por Karl Marx, para haver transformação social é preciso a ruptura com o capital e suas mediações. Durkheim e Dewey não estavam preocupados com a revolução. O primeiro confere à instituição escola um papel primordial para a harmonia social e o outro preocupa-se com as contradições da sociedade industrial de seu tempo acreditando que a experiência significativa por meio do ensino seria capaz de contribuir para a melhoria da vida humana.

PALAVRAS-CHAVE: Clássicos; Educação; Transformação social.

DOI: 10.25110/educere.v18i1.2018.6800

¹Helton Adriano de Souza: Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Cascavel. heltonadriano@hotmail.com

²Maria Inalva Galter: Professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Graduada em Pedagogia pela UNIOESTE, Mestre em Educação pela UEM e Doutora em Educação pela UNICAMP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História e Historiografia da Educação. mgalter@hotmail.com

EDUCATION AND SOCIAL TRANSFORMATION IN THE CLASSICS: KARL MARX, ÉMILE DURKHEIM AND JOHN DEWEY

ABSTRACT: This is a literature review that emerged from debates in the discipline of Social Theories and Education in Contemporary History of the Post-Graduation Program in Education at UNIOESTE, in the city of Cascavel, permeated by the question: Does education transform the society? In order to answer it, the authors inquired in Favoreto (2008) how Karl Marx describes the “transformation” category, then, they tried to ascertain if such movement was possible in the conceptions of Émile Durkheim in his work “Education and Sociology”, as well as in the work by John Dewey in “Democracy and Education”. Galter and Manchope (2003) contributed to the elucidation of Durkheim’s text. Biasotto and Galter (2016) helped the authors in the reading of Dewey. The conclusion points out that, according to Favoreto (2008) subsidized by Karl Marx, in order to have social transformation, rupture with the capital and its mediations is necessary. Durkheim and Dewey were not concerned about the revolution. The former grants an essential role to the school institution for social harmony, while the latter is concerned about the contradictions of the industrial society at the time he lived in, while believing that a meaningful experience through teaching would be able to contribute to the improvement of human life.

KEYWORDS: Classics; Education; Social transformation.

LA EDUCACIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN LOS CLÁSICOS: KARL MARX, EMILE DURKHEIM Y JOHN DEWEY

RESUMEN: Se trata de una revisión de literatura, surgida en las discusiones de la disciplina de Teorías Sociales y Educación en la Historia Contemporánea del Programa de Postgrado en Educación de la UNIOESTE/Cascavel, permeada por la cuestión: ¿La educación transforma la sociedad? Para contestarla se investigó en Favoreto (2008) como Karl Marx describe la categoría “transformación”, a continuación, se intentó averiguar en las concepciones de Émile Durkheim, en su obra “Educación y Sociología” y de Jonh Dewey, en “Democracia y Educación” si ese

movimiento era posible. Galter y Manchope (2003) contribuyeron a la elucidación del texto de Durkheim. Biasotto, y Galter (2016) ayudaron en la lectura de Dewey. El desenlace apunta que, en la concepción de Favoreto (2008) subsidiada por Karl Marx, para haber transformación social es necesario la ruptura con el capital y sus mediaciones. Durkheim y Dewey no estaban preocupados con la revolución. El primero confiere a la institución escuela un papel primordial para la armonía social y el otro se preocupa con las contradicciones de la sociedad industrial de su tiempo, creyendo que la experiencia significativa por medio de la enseñanza sería capaz de contribuir a la mejora de la vida humana.

PALABRAS CLAVE: Clásicos; Educación; Transformación social.

INTRODUÇÃO

Esta breve investigação é fruto das discussões feitas na disciplina de Teorias Sociais e Educação na História Contemporânea, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – PPGE/UNIOESTE campus de Cascavel. No percurso travado, os textos e os clássicos trazidos para o debate permearam a problemática: A educação transforma a sociedade?

Sendo assim, a exposição das ideias presentes neste artigo pretende analisar brevemente a categoria “transformação” e para tal serão utilizadas as contribuições de Favoreto (2008), do capítulo de sua tese intitulado: Transformação social e educação escolar nos clássicos. Dessa forma, será preciso formular síntese da categoria apresentada a partir das perspectivas da autora sem deixar de lado a totalidade e a subjetividade que é inerente ao termo.

A segunda parte está pautada na concepção de educação e de transformação na perspectiva de Émile Durkheim na obra: Educação e sociologia (2012). É prudente o estudo de sua obra, afinal, foi o primeiro a conceber a instituição escola como objeto de estudo. Será empregado um esforço para elucidar a preocupação dele em relação ao objeto. Cientes da necessidade de aporte e reconhecendo os limites teóricos para aprofundar essa discussão é que recorreremos ao texto de Galter e Manchope: A educação em Émile Durkheim (2003).

Outro eixo do escrito é a proposta de John Dewey em relação às transformações que a educação pode ou não promover na sociedade.

A produção selecionada foi: Democracia e educação (1979). O texto foi discutido nas aulas gerando curiosidade de investigação. Para ajudar na compreensão dele, serão oportunos os argumentos de Biazotto e Galter contidos no artigo: Razões históricas de John Dewey sobre democracia e educação escolar (2016).

É preciso deixar claro que não foi pretendida qualquer hipótese de aproximação entre Durkheim e Dewey. Primeiramente pelas diferenças teóricas e metodológicas de ambos, pelo desinteresse, para o momento, de assim o fazer e, sobretudo, pela singela vontade de pensar a educação como meio de transformação da sociedade, ou seja, não há condições reais, no tocante desta etapa dos estudos, para perquirir tamanho imbróglio.

A CATEGORIA “TRANSFORMAÇÃO” NA CONCEPÇÃO DE KARL MARX

Favoreto (2008) se ocupa em pesquisar a educação brasileira por meio do materialismo histórico dialético, no qual, a contradição é o motor dos saltos qualitativos na produção do conhecimento. Desta forma, ao analisar a transformação social, respeita as concepções de Marx que, por sua vez, “concebe que a transformação social se faz por meio da luta de classes” (FAVORETO, 2008, p. 22), sendo assim, “Marx não a entende como um fenômeno linear, evolutivo e constante, mas como um embate, em que toda a ação tem uma reação” (FAVORETO, 2008, p. 22).

Logo,

Nesse “processo contraditório”, existe uma “tensão entre os interesses sociais” divergentes², que não se caracteriza pela simples oposição de interesses, mas também por uma relação de interdependência social. Desta maneira, a história é impulsionada por um movimento de forças contraditórias endógenas ao próprio sistema de produção, por uma contradição entre as forças produtivas e relações de produção³. A ação do homem na luta pela sobrevivência, no interior da lógica capitalista, aguçá as contradições entre capital e trabalho. (FAVORETO, 2008, p. 22).

Os interesses sociais divergentes podem ser pensados como um

campo de forças. De um lado temos a classe trabalhadora explorada pelo princípio da “mais valia”¹ e de outro, as mediações hegemônicas que lutam para a manutenção do controle sobre os primeiros e sobre os meios de produção. É também um processo contraditório ao passo que nem todos os trabalhadores se reconhecem como tal e por isso preferem acomodar-se no “status quo” ao invés de labutar pela transformação.

Outro aspecto relevante da citação é o reconhecimento da interdependência social. A relação entre capital e trabalho é dialética, todavia, o trabalho vive sem o capital, porém, o capital não existiria sem o trabalho. De fato, na forma como a sociedade está organizada, o operário precisa do patrão e vice-versa. Entretanto, estes dois polos possuem necessidades e interesses antagônicos (FAVORETO, 2008, p. 23). Se para o operariado a mudança da realidade social é um objetivo, os donos dos meios de produção necessitam da conservação para garantir o acúmulo do excedente e o controle sobre a mão de obra, nem que para isso as relações humanas sejam secundárias em detrimento das de dominação².

Favoreto (2008, p. 23) infere que o problema está “entre a transitoriedade, a arbitrariedade histórica e a ação política intencional”, ou seja, as relações entre capital e trabalho estão engendradas nestas determinações e as transformações parecem depender do rompimento com a ordem estabelecida, mas, podem ser escamoteadas por uma “nova roupagem”, perpetuando as estruturas sociais capitalistas.

O avanço da capacidade de produção de meados do século XIX, sobretudo na Europa, na medida que representava o aperfeiçoamento das máquinas e a possibilidade de somar riqueza – para os burgueses é claro – tornou precária a vida dos trabalhadores. Essa fase do sistema, óbvia e contraditoriamente, não ficou livre da organização de grupos rebeldes. A indignação era o fermento para que a “massa de miseráveis” almejassem a revolução. Havia naquele contexto histórico as condições reais para a revolução³? Não! Houve, pelo contrário, um esforço empregado pelos líderes políticos e econômicos para sustentar o sistema, ou seja, a perspectiva de transformação foi subvertida em adaptações por meio de novas estratégias garantindo a hegemonia da classe dominante, Favoreto (2008, p. 23).

¹Para aprofundar o conceito de mais valia é necessário recorrer ao livro “O capital” de Karl Marx.

²Assim como o conceito anterior, a categoria dominação deve ser aprofundada e, por tanto, sugere-se a leitura do assunto em “Manuscritos Econômicos-Filosóficos” de Karl Marx.

³Menção análoga aos dizeres de Marx em sua obra: Manifesto Comunista.

Favoreto (2008, p. 28) afirma que, na percepção de Marx, uma revolução capaz de mudar as estruturas sociais só seria possível com uma nova crise, portanto, “principalmente no que se refere à sua compreensão da ordem que movia o processo histórico, a crise seria o elemento gerador de movimento revolucionário”. Neste interim a “crise seria o conflito entre as forças produtivas e as relações sociais burguesas” (FAVORETO, 2008, p. 28). O conflito, por sua vez, mostrava-se intenso e inevitável para qualquer classe, afinal, estava no amálgama estrutural da sociedade capitalista. Desta forma, “a crise seria o momento em que o princípio gerador de uma forma de organização social transmutaria e se lhe apresentaria de forma antagônica” (FAVORETO, 2008, p. 28). A transformação seria uma possibilidade de garantir a existência de qualquer classe num contexto de crise, afinal, não haveria como preservar a ordem conjuntural.

Se de fato não é possível evitar uma crise social, e se a priori ela exprime desafios para o modo de produzir a vida, num movimento contraditório, ela é também a propulsora da transformação, afinal, exige dos indivíduos e da coletividade a reorganização das relações respeitando as condições concretas daquele espaço e daquele contexto histórico.

Em sua obra “O capital” Marx nos faz pensar que a superação da sociedade capitalista pode emanar de uma crise social. Seria esse o princípio da transformação? Todavia a resistência à revolução e o conservadorismo – tanto entre os donos dos meios de produção quanto entre a classe trabalhadora – é um desafio a ser superado para que haja condições reais de transformação. É por isso que, embora o sistema revele suas fraturas no decorrer da história, é consciente de suas fragilidades e trata de promover alterações endógenas de modo a coibir qualquer tentativa de superação das relações entre capital e trabalho externa ao sistema capitalista. Favoreto, acrescenta:

...se, por sua posição no processo produtivo, o proletariado deveria ser o primeiro interessado na transformação social, o modo de produção capitalista constituiu, juntamente com essa classe, uma teia unificadora de elementos diversos, na qual transpareceu um caráter espontâneo que tornou muito difícil responsabilizar um indivíduo em particular ou uma facção social pela forma de ser da sociedade. Os indivíduos, as facções ou as classes se fazem nas relações sociais e de produção. Des-

ta forma, entre o homem capitalista e sua forma de produção há uma inter-relação, na qual se constituem as formas de comportamento social. (FAVORETO, 2008, p. 29).

Fica claro que até mesmo os mais interessados pela transformação, dadas as suas condições subjetivas e forçados pela dinâmica intrínseca ao modo de produção, preferem a manutenção das estruturas que lutar por novos horizontes. As relações sociais e de produção tornam-se determinantes para o comportamento social. Portanto, “na perspectiva de Marx, a luta de classe é motor da história” (FAVORETO, 2008, p. 29). O cerne da questão é: Se não há luta de classe, se os indivíduos e a coletividade abstraem a conservação como aquela que sustenta a estrutura social, em síntese, não é possível a transformação.

A ESCOLA E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM MARX, NA TESE DE FAVORETO (2008)

Este percurso embrenhado, até o presente momento, tentou elucidar a categoria “transformação” partindo do pressuposto que isso se daria no seio da sociedade. Esta por sua vez possui arranjos complexos. As relações humanas e as de trabalho estão cimentadas nesse processo. Favoreto (2008, p. 30) demonstra claramente que desde meados do século XIX as relações sociais se davam, inclusive, pelo mercado. Os homens dividiam-se entre o trabalho e a competição no mercado de trabalho como forma de sobrevivência.

Uma vez compreendido esse contexto é possível pensarmos na instituição escola como um espaço resultante da necessidade do sistema econômico capitalista, uma vez que, foi organizada no raiar da revolução industrial, primeiramente como “instrumento capaz de apaziguar as contradições sociais e de preparar o trabalhador para as exigências do mercado, da vida urbana e do trabalho industrial” (FAVORETO, 2008, p. 30).

Favoreto (2008, p. 32) defende que, na compreensão de Marx, “a produção capitalista coisifica as relações humanas, transforma tudo em valor de troca”. Se, desta forma, a escola pública foi organizada para atender os interesses do sistema, pode ser assimilada como instituição onde se materializa a coisificação das relações humanas. Ela é um dos mecanismos de produção da alienação camuflado com rótulo de veículo

para a reinserção no mundo do trabalho.

No entanto, Favoreto (2008, p. 34) diz que “Marx reconhecia que a lei fabril⁴, apesar de sua “aparência mesquinha”, ao exigir a relativa obrigatoriedade da instrução primária, [...] demonstrando-se um sucesso”. Embora aguçasse a divisão do trabalho e fragilizasse o saber produtivo do trabalhador, era uma forma “de se articular ensino e trabalho” (FAVORETO, 2008, p. 35).

Na compreensão de Favoreto (2008, p. 35), a sociedade moderna “criou um espaço para preparar seu exército de reserva”, ou seja, a escola para todos. Consequentemente, a educação formal deixa de ser um privilégio das crianças abastadas e pode ser “frequentada pelos filhos da pequena burguesia e dos trabalhadores” (FAVORETO 2008, p. 36). Neste fio condutor, a escola surge “para a classe trabalhadora como uma necessidade produtiva” (FAVORETO, 2008, p. 36), qualificando a mão-de-obra, e também, como “necessidade social” uma vez que a revolução tecnológica possibilitou ao homem a libertação do trabalho presado, criando, por outro lado, uma massa de desempregados e expropriados.

Outro papel da educação, neste momento histórico de consolidação da sociedade das fábricas, foi o de promover a harmonia social. É preciso recordar que estamos tratando de relações de trabalho que envolve pessoas que possuem condições mínimas para ler o mundo a sua volta, embora todo o esforço do sistema para prendê-los nas esteiras mecânicas. Tanto que, Favoreto (2008, p. 37) os mencionam como “população miserável que se enfurece facilmente”. Não era para menos, afinal, estavam à mercê do mundo do crime e do discurso político. Percebendo essa realidade, as escolas capitalistas debruçaram-se na adoção de um conteúdo moral.

Resumidamente, embora Marx não tivesse a educação como elemento fundante de sua teoria, na compreensão de Favoreto (2008), sua preocupação em desmontar a propriedade privada e lutar contra a expropriação tangenciava as contradições existentes nas instituições que compunham a estrutura social capitalista, dentre elas a escola. Esta, por sua vez, surgiu que para atender as demandas das indústrias, contudo, representava uma possibilidade de unir escola e trabalho. Porém, a

⁴A lei fabril tornava obrigatória a oferta do ensino para as crianças trabalhadoras, como forma de preparação para o mercado de trabalho e possibilidade de adequação à evolução das máquinas. Para aprofundar esse assunto, sugere-se a leitura Marx em “O capital”.

compreensão que se tem é que, para os marxistas, a educação pública não transforma a sociedade, em primeiro lugar porque isso se daria na luta entre capital e trabalho, depois, porque ela foi criada e é organizada pelo sistema, logo, atende seus interesses de conservação. Para Favoreto (2008, p. 41), “está implícito nessas ideias que, para Marx, a **consciência operária** não se realizaria na escola e nem se constituiria por um simples argumento teórico, mas, tal mencionamos, far-se-ia na luta de classes ou na totalidade das relações sociais de produção”.

TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO EM DURKHEIM

A coluna dorsal deste tópico será a compreensão do papel da escola pública no século XX na concepção de Durkheim, sendo assim, continuaremos nosso diálogo com Favoreto (2008) e traremos para a discussão as contribuições de Garter e Manchope (2003), apoiando-nos na análise que ambas fazem do livro “Educação e Sociologia”. Seguiremos com a inquietação: A educação transforma a sociedade?

Galter e Manchope (2003, p. 1) lembram que Émile Durkheim “é considerado um dos pensadores mais expressivos e que mais contribuiu para a consolidação da Sociologia como ciência empírica e disciplina acadêmica”. Fazem memória ao seu rigor teórico e produtividade deixando um legado riquíssimo para as pesquisas em ciências sociais. Recordam que ele viveu “numa Europa conturbada por guerras e em processo de modernização” (GALTER e MANCHOPE, 2003, p.1). Essa breve biografia é de suma importância para compreender que sua produção intelectual está calcada nas tensões entre valores sociais e instituições decadentes.

Dois eventos importante balizam as ideias do sociólogo: A revolução francesa e a revolução industrial. Da mesma forma, dois clássicos o serve como referência: Saint-Simon e Auguste Comte (GALTER e MANCHOPE, 2003, p.1). Os contextos sociais e os autores de referência certamente irão influenciar sua ideia de que “a humanidade evolui no sentido de um gradual aperfeiçoamento, impulsionado pela lei do progresso” (GALTER e MANCHOPE, 2003, p.1). Outrossim, emergia o entendimento de que os valores e as ideias inerentes a sociedade feudal findaram-se com a nova forma de ordenamento social, ou seja, a socieda-

de capitalista.

Compor uma nova estrutura e organização social, na concepção de Durkheim (2012), exigia um novo sistema científico e moral condizente com uma sociedade industrial. Neste sentido, Favoreto (2008) aponta que:

Segundo Émile Durkheim, a crescente divisão do trabalho e a diferenciação de tarefas, deveres e funções ocupacionais mostravam que a sociedade havia evoluído da “solidariedade mecânica” para uma “solidariedade orgânica”. Nesta evolução, a moral uniforme e religiosa adquiriu maior complexidade, e os indivíduos isolados, autossuficientes e regulados por leis repressivas, tornaram-se autônomos e mutuamente dependentes no interior dos grupos de intercâmbio, sendo então salvaguardados por contratos civis. Segundo o autor, tal tendência mostrava a necessidade de se buscar elementos integradores e preparadores do indivíduo para viver nesta sociedade. (FAVORETO, 2008, p. 48)

De fato, a visão dele sobre a sociedade de seu tempo era bastante otimista. Embora as condições históricas fossem de perturbações, próprias de revoluções políticas, econômicas e sociais, em sua compreensão, enunciava uma sociedade composta de indivíduos autônomos. Entretanto, reconhecia a necessidade de preparar e integrar os indivíduos para a nova vida em sociedade.

Como diz Favoreto (2008, p. 48) admitir que são necessárias mediações e mediadores para uma ordem social, permitiu que o teórico discernisse “que a educação era um elemento social”, chegando a afirmar que ela seria o veículo da preparação das crianças para a vida externa, ou seja, para a vida em sociedade.

Para Favoreto (2008, p. 48), “o ideal educacional de Durkheim, em parte, era preparar os indivíduos para os novos desafios colocados com a divisão do trabalho e a revolução industrial”. Uma das rotas traçadas pelo autor para alcançar seu ideal, segundo Galter e Manchope (2003, p.1), foi a realização de “uma sistemática análise crítica das concepções dos sistemas de educação, formuladas principalmente por pensadores e filósofos modernos”. Um elemento importante da crítica de Durkheim foi o fato dos sistemas de educação negarem o caráter individual da educação

(especialmente quanto às suas finalidades) e negar, também, “a natureza supostamente fixa e imutável do indivíduo” (GALTER e MANCHOPE, 2003, p.1).

A inquietação e a crítica de Durkheim – diferente dos seus autores fundantes – nos permitem pensar que não havia “uma educação ideal, perfeita, apropriada a todos os homens, indistintamente” (GALTER e MANCHOPE, 2003, p.2). A educação universal era, por esse motivo, a que ele defendia. Sobre isso, Favoreto (2008) formula:

Entendendo que a educação deveria acompanhar o processo evolutivo da sociedade, Durkheim afirma que ela não deveria se restringir às “ideias formadas” e sim “encontrar ideias” que “guiassem” os homens, no caso, encontrar as chamadas leis sociais. A educação seria, portanto, necessária à “cultura sociológica”, deveria se constituir em “um corpo de ideias diretrizes” que seriam “a alma de nosso labor” e que o sustentariam e dariam “nítida significação à nossa atividade” e nos prenderiam a ela. (FAVORETO, 2008, p. 49)

Por este ângulo, a sociologia durkheimiana postula uma educação protagonista da ordem social. Nessa acepção, “a educação tinha por objetivo suscitar e desenvolver, no indivíduo, certo número de estados físicos, intelectuais e morais” (GALTER e MANCHOPE, 2003, p.4). Para assim fazer, a educação tinha dentre suas finalidades, a de mediar o encontro dos indivíduos com as leis sociais, sobretudo porque, “é a sociedade a grande entidade moral. Ela é a responsável pela conservação e pelo acréscimo do legado de cada geração”. (GALTER e MANCHOPE, 2003, p.3). “Cabe à educação agregar ao ser egoísta, uma natureza capaz de vida moral e social. Essa é a obra da educação. Portanto, essa virtude criadora de construir no homem um novo ser, é o atributo peculiar da educação” (GALTER e MANCHOPE, 2003, p.4).

Embora cientes da necessidade e possibilidade de aprofundar essa matéria, ressaltamos o conteúdo, haja visto que, a intenção era apenas incitar a curiosidade sobre o papel e a influência do ideal durkheimiano na educação. A lógica das considerações apresentadas demonstra que na proposta teórica de Durkheim – que era revolucionária para seu tempo – a educação seria no mínimo um meio para atingir uma ordem social. Par-

tindo do pressuposto de que para ele a educação – organizada de acordo com seus princípios – seria capaz de produzir um “novo ser” (GALTER e MANCHOPE, 2003, p.4) podendo então transformá-lo e, consequentemente (se todos os homens passassem por ela) a sociedade se transformaria.

A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO EM JOHN DEWEY

A proposta educacional de John Dewey (1859-1952) ganhou corpo nas décadas finais do século XIX e na primeira metade do novo século, principalmente no contexto histórico de seu país, o Estados Unidos da América. Como dito anteriormente, pensaremos nele como intelectual estudioso da educação e para tal nos basearemos no texto “Democracia e Educação” chamando para o estudo a visão teórica de Favoreto (2008) e de Biasotto e Galter (2016), assim, investigaremos se para ele a educação transforma ou conserva a sociedade.

Biasotto e Galter (2016, p. 13) nos introduz à produção científica de Dewey por meio de sua trajetória no processo de produção da ciência. Dedicou-se por sete décadas à filosofia, educação, psicologia e política. Quem o estuda, segundo Biasotto e Galter (2016, p. 13), “informam sobre a existência de uma literatura vasta sobre seu pensamento, ou escrita por ele mesmo, com ajuizamentos distintos referentes à natureza e impacto do seu trabalho”.

Não há como negar que muitos o pesquisaram e cada qual possui sua forma de ler, compreender e produzir síntese de seu pensamento. Isso também influencia aqueles que iniciam a leitura de sua obra. Uma parte de seus leitores o reconhece como defensor da educação progressiva e da democracia, outros o condena pelo seu “presumível papel de “fragilização” da escolarização estadunidense e destrutor das tradições” (BIASOTTO e GALTER, 2016, p. 13).

Outro elemento antagônico discutido em Dewey é que “ora ele é ressaltado pela defesa que faz da sociedade industrial numa perspectiva democrática, ora é denunciado por ter se limitado a uma visão de reconciliação entre as classes sociais” (BIASOTTO e GALTER, 2016, p. 13). Favoreto (2008, p. 50) diz que ele “tornou-se conhecido por sua defesa

da pedagogia experimental, que serviu de parâmetro aos projetos de reformas educacionais defendidos em diversos países da América, Europa e URSS”.

Entre prosélitos e adversários, o que não podemos desconsiderar é a sua influência teórica nos sistemas de educação mundial, inclusive brasileiro, “particularmente no que se refere ao conceito de democracia e educação escolar” (BIASOTTO e GALTER, 2016, p. 13).

Os avanços industriais, urbanos e científicos, certamente estavam presentes nas concepções de Dewey. Ele mesmo reconhece que estas determinações acarretaram em grandes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais para a humanidade (BIASOTTO e GALTER, 2016, p. 14). A necessidade de reorganizar a vida das pessoas estava no bojo da produção científica da época e também na de Dewey, inclusive empregando esforços para propor alternativas aos problemas sociais. “Para Dewey, o conteúdo da escola tradicional estava divorciado da vida, seus métodos eram ultrapassados e a estrutura escolar era elitista, de nada servindo, portanto, para formar novos hábitos” (FAVORETO, 2008, p. 49).

O país de Dewey, como contempla Biazotto e Galter (2016), estava no meio de uma enxurrada de mudanças nos processos produtivos, na reorganização das relações de trabalho, no crescimento desordenado das cidades e no aumento populacional provocado principalmente pelos fluxos migratórios vindos da Europa.

Os problemas sociais cresciam na mesma proporção que os Estados Unidos despontavam no cenário global como potência econômica. A crescente população urbana carecia de profissionalização e a militância política de Dewey o fez entender que “a educação do indivíduo se dá nas experiências que realiza no meio físico e na vida social, sendo um processo que ocorre ao longo da vida” (BIASOTTO e GALTER, 2016, p. 15).

A educação vinda das relações sociais em que cada criança se encontra é considerada a verdadeira e significativa para Dewey (BIASOTTO e GALTER, 2016, p. 15). A capacidade das crianças era compreendida quando se interpretava as relações sociais. Favoreto (2008, p. 50) compreende que “Dewey partia do princípio de que a vida é um processo que renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente”. Para acompanhar esse processo, a educação seria um elemento social e necessário para a manutenção da vida.

Na proporção que a civilização “progrediu” a escola tornou-se uma necessidade, ademais, para Dewey, “sem a educação escolar seria impossível a transmissão de todos os recursos de experiência de uma sociedade complexa” (FAVORETO, 2008, p. 50). Tão logo, o processo de ensino deveria usar as experiências passadas como veículo para novas descobertas e para o progresso. Com isso, para Favoreto (2008, p. 50), “o ensino corresponderia à necessidade de se criar um “processo” de “comunicação” em que a “participação das experiências” se transforma em “patrimônio comum””.

A comunicação de experiências propostas na teoria deweyana deveria ser mediada pelo professor pretendendo que o aluno conquistasse hábitos mais elevados. Em outros termos, para Favoreto (2008, p. 50), “a educação era uma “atividade formadora ou modeladora – isto é, modela os seres na forma desejada de atividade social”. Três elementos seriam imprescindíveis: a conexão, a experiência e a ação. Em miúdos:

...dever-se-ia fazer a “conexão” entre processo geral das experiências acumuladas com a ação, com a vida prática e interesse do aluno 84, de maneira que o conhecimento acumulado não fosse descartado, nem imposto pelo professor ao aluno. Por meio do contato entre criança e adulto, o mestre buscaria a conexão entre experiências acumuladas e interesses da criança, de modo a desenvolver no educando a “plasticidade ou a capacidade de aprender com a experiência”⁸⁵. Ou seja, era necessário aprender a aprender. Neste caso, aprender não significava decorar ou reproduzir a matéria, mas, correspondia a uma atitude mental, por meio da qual o indivíduo seria capaz de explorar, experimentar e aplicar o conhecimento no desenvolvimento individual e social. (FAVORETO, 2008, p. 50 e 51).

Os conhecimentos historicamente acumulados e transferidos para as crianças por meio da escola tradicional pareciam obsoletos para Dewey. A relação entre a teoria e a prática, a valorização dos interesses e expectativas dos alunos, o protagonismo estudantil e as medições do professor – que deixaria de ser o centro do processo de ensino – se configurariam num novo contexto educacional, ou seja, no aprender a aprender.

A proposta de Dewey parece ser um salto qualitativo nas relações entre os sujeitos da escola. Indica o rompimento com alguns paradigmas

da educação reprodutora e mecânica. Sendo assim:

Para se realizar essa forma de educação, seria necessário um **método**, o que não significava a simples adoção de regras prescritas, técnicas mecânicas e rígidas, mas também não significava que o professor colocaria em prática motivações externas ao aluno⁸⁶. Para Dewey, o método “atua por intermédio da inteligência e não por obediência a ordens dadas do exterior”. O método, juntamente com o conteúdo, deveria provocar no educando os “impulsos e hábitos com vistas à obtenção de resultados significativos”. Nem o método, nem o conteúdo são estáticos, prontos e acabados, mas se fazem como processo. Não são independentes, ao contrário, se complementam e se confundem, assim como acontece com a relação entre professor e aluno. (FAVORETO, 2008, p. 51)

Existe nesse pressuposto, um epicentro do processo de ensino que é o método. Ele precisa ser construído numa via de mão dupla na qual os alunos apresentam suas expectativas e suas experiências e o professor estimula-o para que construa o saber. Dewey propõe a ruptura com a rigidez das técnicas de ensino fundamentadas na simples exposição dos conteúdos sem sua devida exploração e aproximação cotidiana.

Como salienta Favoreto, (2008, p. 51), “Dewey considera o modo dos alunos aprenderem, ou seja, suas características pessoais” e isso estaria diretamente relacionado com o ato de pensar, com a capacidade reflexiva. Destarte, o método de uma pessoa será diferente do de outra implicando ao professor maior esforço para conquistar eficiência. Assim, para Favoreto (2008, p. 52), “o papel do professor no processo de ensino não é transmitir o conhecimento pronto e acabado, mas proporcionar o ambiente que provoque reações ou resposta e dirija o curso do educando”.

Trazendo este autor para a problemática que rege esse estudo, recordamos que, para Biasotto e Galter (2016, p. 23), em Dewey, “a unidade necessária para a manutenção da sociedade não era mais possível apenas pelo mando de uma classe sobre a outra”. Doravante, seria necessário o intercâmbio entre as classes sociais, sobretudo, dando subsídios para garantir a coesão social e, pendularmente, promovendo o progresso do indivíduo.

Na concepção de Favoreto (2008, p. 52), Dewey se aproxima de

Marx e Durkheim no âmbito da defesa da escola pública e laica. Tanto quanto Marx, ele “não ignora a possibilidade de degradação da mente do trabalhador com o trabalho mecânico” (Favoreto, 2008, p. 52), entretanto, diferente de Marx, demonstra não estar tão preocupado com a luta entre capital e trabalho e concebe a escola como possibilidade de resolver as contradições que envolvem a exploração mental dos trabalhadores.

Dewey reconhece a diferenças de classes na sociedade industrial, porém, diferentemente de Marx, “ele considera que a educação escolar pode ser fundamental para as mudanças sociais, já que resulta de uma “mudança essencialmente da qualidade da atitude mental”. Na síntese de Favoreto (2008):

Dewey concebe a educação como um elemento **saneador** e, em acordo com isso, o método de ensino seria um elemento incentivador, já que estabeleceria uma vinculação entre trabalho manual, ciência e desenvolvimento da inteligência, de modo que todos pudessem desfrutar dos benefícios criados pela ciência⁹⁶. Segundo as palavras de Dewey: “educação tenderá por si mesma a eliminar os males da presente situação econômica”. (FAVORETO, 2008, p. 54)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo destacou a categoria “transformação” em Marx, na perspectiva de Favoreto (2008). O intento esteve também em examinar se a educação pode transformar ou não a sociedade. Portanto, averiguou-se nos clássicos Émile Durkheim e John Dewey se tal movimento é possível. Outros autores foram trazidos para deslindar o percurso da escrita de tais teóricos contribuindo significativamente para a compreensão deles.

Na leitura de Favoreto (2008), Marx compreende que a transformação da sociedade seria possível com a superação da propriedade privada e isso se materializaria na luta entre capital e trabalho, na qual, o próprio sistema capitalista revelaria suas fraturas e, cedo ou tarde, poderia ruir. Entretanto, a teoria de Marx não analisou profundamente a educação, o que permite apenas fazer correlações entre sua temática central, ou seja, a relação entre capital e trabalho e a luta de classes, com a educação.

Diante disso, Marx não vê na educação a oportunidade de trans-

formação social. Em suas formulações dialéticas baseadas no princípio da contradição, reconhece, segundo Favoreto (2008), que a educação é uma alternativa para minimizar os impactos da exploração do trabalho – principalmente na defesa das escolas politécnicas –, todavia, concebia a escola como um produto da sociedade capitalista que operava para a manutenção do sistema e, nessa sinfonia, seria incapaz de transformar a sociedade, pelo contrário, visa sua conservação.

No estudo feito sobre o prisma de Durkreim, tanto Favoreto (2008) quanto Galter e Manchope (2003) concordam que ele não estava preocupado com a revolução do sistema, estava conivente com a estratificação da sociedade e vislumbrava na educação a ordem social. Certamente ele percebia os problemas da sociedade industrial, inclusive, chegando a propor que por meio do ensino formal os cidadãos encontrariam seu “lugar ao sol”. Sugeriu uma educação universal articulada com ideais de moral e civilidade. Sua concepção era de que a educação transforma a sociedade, mas, sua ótica de transformação é endógena ao sistema capitalista e serviria para sua manutenção.

Por fim, a complexa e densa produção de Dewey exige o debruçar-se sobre sua teoria de modo que, muitos o fizeram e o resultado foi uma avalanche de hipótese e formas de compreender seu percurso científico. Em nossa simples análise e baseados em Favoreto (2008) e Biasotto e Galter (2016), defendemos, por hora, que a teoria deweyana certamente está entranhada na sua leitura de mundo que, em seu contexto histórico, presenciava muitas transformações de ordem econômica, política, cultural e social. Em seu país não era diferente, pelo contrário, estava no olho do furacão.

Impregnado pelo liberalismo, porém consciente das mazelas da sociedade capitalista, Dewey aponta a educação como caminho para superar os desafios das nuances sociais. Aproxima-se de Marx e Durkheim no reconhecimento da necessidade de educação para todos, entretanto, sugere mudanças internas nos sistemas educacionais. No bojo de sua proposta de educação está o rompimento com a escola tradicional alterando as relações entre professor e aluno no processo de aprendizagem. O educando passaria a ser o protagonista e o educador o mediador capaz de conduzir as analogias entre teoria e prática.

A partir das exposições de Favoreto (2008) e Biasotto e Galter

(2016), o entendimento que chegamos é que Dewey não está interessado na transformação da sociedade capitalista na proporção de Marx, nem mesmo aceita uma educação alienante para ordem social durkheimiana. Não chegamos ao axioma desejado, afinal, nossa pesquisa não é suficiente para afirmar que Dewey considera que a educação seja transformadora da sociedade. O que não desabona o empenho em dialogar com o autor, afinal, suas contribuições para o campo da educação são riquíssimas e úteis para o processo pedagógico do ensino.

REFERÊNCIAS

BIASOTTO, K.; GALTER, M. I. **Ações históricas das formulações de John Dewey sobre democracia e educação escolar.** Revista Cadernos de Pesquisa, São Luiz: MA, 2016, v. 23, n. Especial, p. 12-26, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6197/3741>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

DEWEY, J. **Democracia e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia.** 10ª ed. Trad. De Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

FAVORETO, A. **Marxismo e educação no Brasil (1922-1935): O discurso do PCB e seus intelectuais.** 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba: PR.

GALTER, M. I.; MANCHOPE, E. C. P. **A educação em Émile Durkheim.** Revista Histedbr, Campinas: SP, 2003, v. 12, p. 1-5, Dez. 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis12/art12_12.htm>. Acesso em: 22 maio 2017.

Recebido em: 17/03/2018

Aceito em: 30/03/2018